

رابطه مؤلفه های سبک رهبری اصیل مدیران مدارس با هیجان های مثبت تدریس معلمان: نقش میانجی سرمایه روان شناختی

احمد رستگار^۱، محمد حسن صیف^۲، زهرا علی محمدی معدنویی^۳

Received: 27/10/2017
Accepted: 06/09/2018

صفحات: ۱۸۵-۱۶۳

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۸/۰۵
پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۶/۱۵

چکیده

پژوهش حاضر با روش روش تحقیق توصیفی و از نوع همبستگی انجام یافته است. جامعه آماری این تحقیق شامل ۳۴۵ نفر از معلمان مقطع متوسطه دوم شهر شیراز است که با استفاده از روش نمونه گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به پرسشنامه رهبری اصیل (Avolio & Gardner, 2005)، پرسشنامه سرمایه روان شناختی (Luthans, Avolio & Avey, 2007) و پرسشنامه هیجانات تدریس (Frenzel, 2014) پاسخ دادند. داده‌های به دست آمده از نمونه با استفاده از نرم افزار آماری LISREL و به روش تحلیل مسیر مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش به شکل کلی نشان داد که ابعاد ادراک از رهبری اصیل دارای اثر مستقیم و مثبت بر سرمایه‌های روان شناختی هستند. به علاوه، سرمایه‌های روان شناختی بر هیجان‌های مثبت تدریس دارای اثر مستقیم، مثبت و معنادار بودند. مطابق با یافته‌ها، خودآگاهی، اخلاق مداری، پردازش متوازن و شفافیت رابطه‌ای از طریق نقش واسطه خوش بینی، خودکارآمدی، امیدواری و تاب آوری بر هیجان‌های مثبت تدریس دارای اثر غیرمستقیم و معنادار بودند.

کلید واژگان: رهبری اصیل؛ سرمایه روان‌شناختی؛ هیجان‌های مثبت تدریس.

^۱ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
نویسنده مسئول: rastegar_ahmad@yahoo.com

^۲ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

^۳ کارشناسی ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

مقدمه

شناخت دقیق نیروی انسانی شاغل در نظام آموزشی، امری لازم برای برنامه‌ریزی در آموزش و پرورش است (Yousefi, Azadi, Taymoori & Khasi, 2016). از آنجایی که تعلیم و تربیت نسل آینده بر عهده آموزش و پرورش است این نهاد اهمیت افزون‌تری پیدا می‌کند و معلمان به عنوان اجرا کننده‌های اصلی برنامه‌های آموزشی و پرورش نقش بسیار اساسی ایفا می‌کنند (Baqeri, Baniasadi & Davari, 2011). از طرفی آموزش و پرورش هر جامعه با توجه به تاریخ و فرهنگ آن جامعه شکل خاصی به خود می‌گیرد و هیجانات تدریس را تحت تاثیر قرار می‌دهد. در حالت کلی معلم هر اندازه دارای رفتار انسانی مطلوبی باشد، ولی از نظر علمی ضعیف و ناتوان تلقی شود، مورد قبول شاگردان واقع نخواهد شد. شخصیت متعادل همراه با تسلط علمی معلم، او را از نظر شاگردان با ارزش و اعتبار می‌سازد. معلمی از نظر علمی قوی است که به روش‌های ارائه محتوا و چگونگی برقراری ارتباط، آگاه و بر آن‌ها مسلط باشد. تسلط بر محتوای درس، از ویژگی‌های معلم است، با وجود اینکه دامنه علوم حتی در یک رشته خاص بسیار وسیع و گسترده شده است و کمتر کسی می‌تواند به همه آن‌ها دست یابد، لازم است که معلم حداقل بر مطالبی که تدریس می‌کند، مسلط باشد تا از آن طریق بتواند هیجانات تدریس را مدیریت کند (Taghipourfarshi & Fomani, 2017). این در حالی است که تحقیقات تجربی موجود به وضوح نشان می‌دهد که شور و شوق معلم توسط دانش‌آموزان درک می‌شود و معلمان با تجربه از این ارتباط مثبت لذت می‌برند.

همچنین شور و شوق معلم اغلب به عنوان یکی از شرایط اصلی برای آموزش مؤثر و انگیزه یادگیری دانش‌آموز می‌باشد (Kunter, Frenzel, Nagy, Baumert & Pekrun, 2011). (Hosotani & Matsumura, 2011) هیجانات معلمان و فرآیندهای مقررات در طول تعامل با کودکان را مورد بررسی قرار دادند و متوجه شدند که معلمان هیجانات مختلفی مانند خشم و لذت را در طول تعامل با فراگیران تجربه می‌کنند. محققان هیجانات مثبت معلمان را بیشتر لذت بردن یا غرور آن‌ها، و هیجانات منفی را خشم یا تحقیر گزارش کرده‌اند. برخی از معلمان ممکن است از نمایش سبک تدریس مشتاق لذت ببرند بدون اینکه واقعا از درس دادن لذت ببرند. معلمان دیگر ممکن است در واقع از آموزش لذت ببرند، اما قادر به لذت بردن از عمل خود از نظر سبک تدریس نباشند. از سوی دیگر این احتمال وجود دارد که شور و شوق و لذت بردن در اکثر معلمان مثبت باشد (Frenzel, 2014). (Schutz, Cross, Hong & Osbon,) 2007 گزارش دادند، از معلمان معمولا انتظار می‌رود در تعاملات خود با دانش‌آموزان به منظور

ساخت یک محیط مطلوب یادگیری، احساسات خوشایند را نشان دهند و احساسات ناخوشایند را سرکوب کنند. این در حالی است که هیجان‌ها اغلب اثربخشی بسیار زیادی دارند. آن‌ها می‌توانند توجه فرد را به برخی از ویژگی‌های کلیدی محیط، بهینه سازی منبع حسی، نوع راهبرد تصمیم‌گیری، آمادگی واکنش‌های رفتاری، تسهیل در روابط متقابل اجتماعی و افزایش ظرفیت حافظه‌ی رویدادی معطوف کنند (Karimifar, Dinparvar, Rouholamini & Besharat, 2017). در این میان یکی از مهمترین عواملی که می‌تواند زمینه شکل‌گیری عواطف و هیجانات مثبت را در معلمان نسبت به کار تدریس فراهم نماید، شیوه رهبری آموزشی در محیط مدارس می‌باشد. به عقیده (Harres, 2010) رهبری علت اصلی تمام شکست‌ها و موفقیت‌ها در مدارس است. در واقع چنانچه سبک رهبری آموزشی در مدارس به گونه‌ای تنظیم گردد که در معلمان احساس امنیت، استقلال و تعلق به سازمان به وجود آید، آن‌ها احساس آرامش کرده و زمینه برای ایجاد هیجانات مثبت نظیر لذت، غرور، امید و ... در انجام وظایف شغلی فراهم می‌گردد. در سال‌های اخیر تئوری رهبری اصیل (معتبر) به عنوان یکی از کامل‌ترین و جدیدترین تئوری‌ها، به عنوان بخشی از علم مدیریت نوین توجه محققان حوزه رفتار سازمانی را به خود معطوف کرده است.

رهبران اصیل افرادی هستند که به خودشناسی رسیده و از چگونگی رفتار و افکار خود، آگاهی دارند. آن‌ها مطمئن، امیدوار، خوش بین و منعطف هستند و شخصیتی بسیار اخلاقی دارند (Gardner, Cogliser, Davis & Dickens, 2011). این سبک رهبری شامل چهار عنصر اساسی: خودآگاهی، جنبه اخلاقی درونی شده، پردازش متوازن و شفافیت رابطه‌ای می‌باشد (Morgeson, 2011). رهبری اصیل همچنین باعث گسترش روابط میان فردی مثبت بین رهبران و کارکنان می‌شود که این روایت می‌تواند منبعی برای عواطف مثبت باشد. عواطف مثبت بر ترویج روابط و پیوندهای اجتماعی در میان کارکنان هم، تاثیر گذار است (Rego, Sousa, 2012). همچنین در حوزه روان‌شناسی مثبت‌گرا، سرمایه روان‌شناختی به عنوان یک حالت مثبت روان‌شناختی از رشد و تحول فردی، مطرح شده و شامل مولفه‌های خودکارآمدی (اطمینان داشتن به تلاش و کوشش خود برای موفقیت و غلبه بر تکالیف دشوار و چالش‌انگیز)، خوش بینی (اسناد مثبت و خوش‌بینانه درباره موفقیت در حال و آینده)، امیدواری (داشتن امید و پشتکار نسبت به اهداف خود و در صورت ضرورت بازنگری مسیرهای معطوف به اهداف به منظور دستیابی به موفقیت) و تاب‌آوری (داشتن انعطاف در مواجهه با سختی‌ها و مشکلات برای دستیابی به موفقیت) می‌باشد (Walumbwa, Luthans, Avey & Oke, 2011). به زعم (Youssef & Luthans, 2010) سرمایه‌های روان‌شناختی قابلیت

تغییرپذیری بالایی داشته و هر کسی در صورت برخورداری از شرایط روانی و موقعیتی مناسب می‌تواند به طرق مختلف زمینه تقویت آن‌ها را فراهم سازد. در واقع، لوتانز و همکارانش در توسعه چارچوب رفتار سازمانی مثبت‌گرا در سازمان‌ها، سرمایه روان‌شناختی مثبت‌گرا را به عنوان یک عامل ترکیبی و منبع مزیت رقابتی سازمان‌ها مطرح کرده‌اند. آن‌ها بر این باورند که سرمایه روان‌شناختی، با تکیه بر متغیرهای روان‌شناختی مثبت‌گرایی همچون: امیدواری، خوش بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی منجر به ارتقای ارزش سرمایه انسانی (دانش و مهارت‌های افراد) و سرمایه اجتماعی (شبکه روابط میان آن‌ها) در سازمان می‌شود. بنابراین، سرمایه روان‌شناختی، از متغیرهای روان‌شناختی مثبت‌گرایی تشکیل شده است که قابل اندازه‌گیری، توسعه و پرورش هستند و امکان اعمال مدیریت بر آن‌ها وجود دارد (Simar Asl & Gholipour, 2010).

از طرفی نظریه پردازان سرمایه روان‌شناختی معتقدند که سرمایه روان‌شناختی، افراد را به چالش می‌کشد تا در جستجوی این سوال برآیند که چه کسی هستند و در نتیجه، به خودآگاهی بهتر که برای رشد رهبری ضروری است، می‌رسند (Rechard & Vogelgesang, 2012). این در حالی است که آموزش رفتارهای مثبت رهبری اصیل باعث افزایش سرمایه روان‌شناختی کارکنان و مولفه‌های آن (خودکارآمدی، امیدواری، خوش بینی و تاب‌آوری) می‌شود. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که نه تنها می‌توان رفتارها و مهارت‌های رهبری اصیل را در مدیران توسعه داد، بلکه این امر روی کارکنان نیز تاثیر مثبت دارد (Ghane niya, Arshadi, Bashlide & Farvahar, 2015). نتایج پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج از کشور از یک سو بیانگر وجود رابطه مثبت میان مولفه‌های رهبری اصیل و سرمایه‌های روان‌شناختی (Coggins, 2012; Schlaerth, 2014; Mirmohammadi & Rahimiyan, 2014)؛ و از سوی دیگر موید رابطه مثبت میان مولفه‌های سرمایه‌های روان‌شناختی و هیجانات و استرس (Avey, Luthans, Smith & Palmer, 2010)؛ Ching-Sheue FU, 2014؛ Afzal, Malik & Atta, 2014) می‌باشد. نتایج پژوهش‌های (Hagenauer, Hascher & Volet, 2015) نیز حاکی از وجود رابطه بین خودکارآمدی و هیجان‌های مثبت تدریس می‌باشد. همچنین تجربه هیجانات مثبت نقش مهمی را در بهزیستی روان‌شناختی و جسمی افراد ایفا می‌کنند. تجربه هیجانات مثبت به افراد کمک می‌کند تا خودشان را به افرادی خلاق‌تر، یکپارچه‌تر، انعطاف‌پذیرتر و در نهایت افرادی سالم‌تر تبدیل کنند (Nelson & Cooper, 2007).

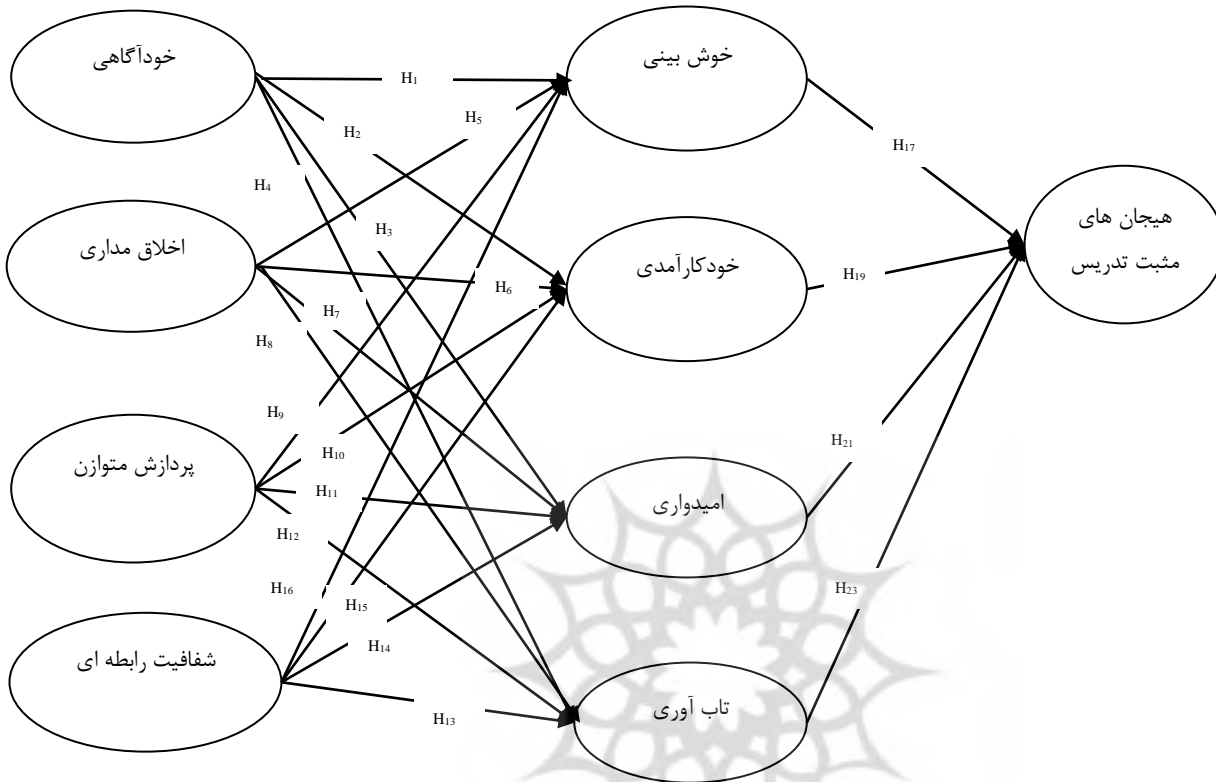
مرور ادبیات تجربی پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تا کنون کمتر پژوهشی در داخل و خارج از کشور نقش واسطه‌ای سرمایه‌های روان‌شناختی را در میان ادراک از رهبری اصیل و هیجانات تدریس

معلمان به خصوص در داخل کشور مورد نظر قرار داده‌اند. پژوهش حاضر به لحاظ ترکیب متغیرهای مورد نظر ادراک از رهبری اصیل و سرمایه های روان شناختی در پیش بینی هیجانات تحصیلی بر روی جامعه معلمان و همچنین روش‌شناسی مورد استفاده در قالب مدل‌های علی نو بوده و می‌تواند نتایج مفیدی را به دنبال داشته باشد.

از طرفی انجام چنین پژوهشی می‌تواند ضمن کمک به روشن تر شدن روابط میان متغیرها در یک بافت فرهنگی ایرانی/ اسلامی، تا حدود زیادی به غنای نظری و دانش موجود در مورد متغیرها بیافزاید. همچنین نتایج این پژوهش می‌تواند رهیافت‌های مفیدی را در اختیار برنامه‌ریزان، مدیران مدارس، سیاست‌گذاران نظام آموزشی و به خصوص معلمان قرار دهد تا از طریق افزایش هیجان‌های مثبت در میان معلمان زمینه ارتقاء عملکرد نظام آموزشی و بهبود کیفیت یادگیری معلمان را فراهم نماید. همچنین در خصوص اهمیت این پژوهش می‌توان به توجه به نقش رهبری آموزشی در ایجاد سرمایه های روان شناختی و هیجان‌های مثبت در محیط مدارس اشاره کرد. با این اوصاف پژوهش حاضر بر آن است که با ارائه یک مدل علی و بر اساس نگاه سیستمی و چندمتغیری به پیش بینی عوامل تبیین کننده هیجان‌های مثبت تدریس معلمان بپردازد، تا از این منظر بتواند در راستای ارتقاء کیفیت تدریس و در نتیجه کیفیت یادگیری فراگیران گام بردارد. لذا برای این منظور نقش ادراک معلمان از مولفه‌های رهبری اصیل در محیط‌های مدارس در پیش بینی هیجان‌های مثبت تدریس به واسطه سرمایه های روان شناختی مورد بررسی قرار می‌گیرد. برای این منظور مدلی را که از پیشینه نظری و پژوهش‌های قبلی مشتق می‌شود به عنوان مدل درون‌داد (شکل ۱) انتخاب کرده تا با استفاده از روش تحلیل مسیر^۱ در میان معلمان مقطع متوسطه دوم شهر شیراز مورد بررسی قرار گیرد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

^۱ Path analysis



شکل ۱: مدل درون داد متغیرهای پژوهش

روش شناسی

پژوهش حاضر از نوع کمی و به شیوه پژوهش‌های توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه معلمان مقطع دوم متوسطه شهر شیراز در سال ۱۳۹۴ می‌باشد که تعداد آن‌ها طبق بررسی صورت گرفته ۳۴۵۶ نفر که برابر با (۱۴۶۵ مرد و ۱۹۹۱ زن) می‌باشد. با استفاده از جدول نمونه‌گیری مورگان ۳۴۵ نفر به عنوان نمونه انتخاب شده و سپس به وسیله روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، نمونه مورد نظر (۱۵۵ مرد و ۱۹۰ زن) انتخاب شدند. بر این اساس برای نمونه‌گیری از تمامی معلمان مقطع دوم متوسطه، ابتدا شهر شیراز به عنوان خوشه اصلی و نواحی چهارگانه به عنوان خوشه‌های فرعی مورد نظر قرار گرفتند. در گام بعد سه ناحیه به تصادف انتخاب و از هر ناحیه سه دبیرستان دخترانه و سه دبیرستان پسرانه و مجموعاً ۱۸ دبیرستان انتخاب و ابزار پژوهش بین نمونه مورد نظر توزیع و جمع‌آوری گردید.

برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز از سه پرسشنامه استفاده شده است. پرسشنامه رهبری اصیل (Avolio & Gardner, 2005) دارای ۱۵ گویه با طیف لیکرت است. در این پرسشنامه چهار خرده مقیاس خودآگاهی (۴ گویه)، پردازش متوازن (۳ گویه)، اخلاق مداری (۴ گویه)، و شفافیت رابطه ای (۴ گویه) بررسی شد. ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های خودآگاهی، پردازش متوازن، اخلاق مداری، شفافیت رابطه ای به ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۷۵، ۰/۷۶ و ۰/۷۹ به دست آمد که این ضرایب حاکی از قابلیت اعتماد مطلوب این پرسشنامه می باشد. پرسشنامه سرمایه روان شناختی توسط (Luthans, Avolio & Avey, 2007) در چهار بعد خودکارآمدی (۶ گویه)، امیدواری (۶ گویه)، انعطاف‌پذیری یا تاب‌آوری (۶ گویه)، و خوش‌بینی (۶ گویه) مشخص شده است. ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی به ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۷۱، ۰/۷۸ و ۰/۷۳ به دست آمد. ضرایب بالای آلفای کرونباخ در چهار زیر مقیاس مربوط به پرسشنامه سرمایه روان شناختی، تایید کننده پایایی این پرسشنامه بود.

و پرسشنامه هیجانانگیز تدریس (Frenzel, 2014) با توجه به ابعاد هیجان‌های مثبت و هیجان‌های منفی، تعیین شد. برای محاسبه ضریب پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است که برای هیجان‌های مثبت تدریس مقدار ۰/۸۲ و برای هیجان‌های منفی تدریس ۰/۷۸ محاسبه شد. ضرایب نسبتاً بالای آلفای کرونباخ در دو زیر مقیاس مربوط به هیجان‌های تدریس، تایید کننده پایایی این پرسشنامه بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون آماری تحلیل مسیر (به وسیله نرم افزار لیزرل نسخه ۸/۷ و برای تعیین ضریب آلفای کرونباخ از نرم افزار اس پی اس نسخه ۲۲) استفاده شد. جهت بررسی روایی ابزار با توجه به تعداد مولفه‌ها و حجم نمونه، علاوه بر روایی محتوایی، از تحلیل عاملی تاییدی و استفاده از نرم افزار لیزرل بهره برده شد. پس از حذف خطاهای کواریانس، بررسی شاخص‌های برازندگی، که در جدول ۱ اشاره گردیده تحلیل عاملی را مورد تایید قرار داد؛ لذا می توان گفت، ابزار پژوهش از روایی سازه نیز برخوردار بوده است.

جدول ۱: مشخصه‌های برازندگی تحلیل عاملی تاییدی پرسشنامه‌ها

خرده مقیاس مشخصه	ادراک از رهبری اصیل	سرمایه روان شناختی	هیجانانگیز تدریس
نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)	۲/۵۴	۲/۲۵	۲/۸۷
ریشه میانگین مجذورات پس مانده (RMSEA)	۰/۰۵۲	۰/۰۴۴	۰/۰۴۸
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۵	۰/۹۷	۰/۹۸
شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)	۰/۹۴	۰/۹۶	۰/۹۷
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۹۴

با توجه به مشخصه‌های برازندگی گزارش شده در جدول شماره ۱، داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی و زیربنایی نظری متغیر ادراک از رهبری اصیل، سرمایه روان شناختی و هیجانات مثبت تدریس برآزش مناسبی دارد و این بیانگر همسو بودن سؤالات با سازه‌های نظری است. لازم به ذکر است که یکی از شاخص‌های عمومی برای به حساب آوردن پارامترهای آزاد در محاسبه شاخص‌های برآزش شاخص خی-دو بهنجار است که از تقسیم ساده خی-دو بر درجه آزادی مدل محاسبه می‌شود. چنانچه این مقدار کوچکتر از ۲ باشد مطلوب است و اگر از ۵ کوچکتر باشد با اغماض قابل قبول است. شاخص RMSEA در بیشتر تحلیل‌های عاملی تأییدی و مدل‌های معادلات ساختاری استفاده می‌شود اگر مقدار این شاخص کوچکتر از ۰/۰۵ باشد برازندگی مدل خوب است. دامنه تغییرات GFI و CFI و AGFI بین صفر و یک می‌باشد. مقدار قابل قبول این دو شاخص باید برابر یا بزرگتر از ۰/۹ باشد.

یافته‌ها

در جدول ۲ شاخص‌های آمار توصیفی برای نمونه مورد بررسی (n=۳۴۵) شامل میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی برای متغیرهای مورد نظر آورده شده است.

جدول ۲: شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
خودآگاهی	۱۳/۲۷	۳/۳۰	۰/۵۴	۱/۱۸
اخلاق مداری	۱۵/۱۴	۴/۲۷	۰/۲۴	-۰/۱۰
پردازش متوازن	۱۰/۲۰	۵/۱۲	۰/۲۳	-۰/۱۵
شفافیت رابطه ای	۱۲/۹۵	۴/۹۸	۰/۹۴	۰/۸۰
خوش بینی	۲۵/۰۰	۲/۹۳	۰/۱۷	۱/۰۰
تاب آوری	۲۷/۲۴	۴/۶۶	۰/۳۵	-/۲۰

۱/۱۱	۰/۱۶	۳/۰۱	۲۴/۴۱	خودکارآمدی
۰/۳۷	۰/۰۳	۳/۸۵	۲۲/۲۵	امیدوار
۰/۶۶	۰/۷۹	۴/۹۷	۲۸/۰۷	هیجان‌های مثبت تدریس

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می شود با توجه به مقادیر بدست آمده کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش که تقریباً بین ۱- و ۱+ قرار دارد، توزیع تمامی متغیرها نرمال است، بنابراین می توانیم جهت تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش از مدل تحلیل مسیر استفاده کنیم. از آنجایی که پایه و اساس مطالعات تحلیل مسیر همبستگی بین متغیرها می باشد، در ادامه ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش آورده می شود.

جدول ۳: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
خودآگاهی	۱									
اخلاق مداری	۰/۲۵**	۱								
پردازش متوازن	۰/۲۵**	۰/۲۶**	۱							
شفافیت رابطه ای	۰/۲۹**	۰/۲۱**	۰/۲۱**	۱						
خوش بینی	۰/۲۶**	۰/۲۵**	۰/۲۵**	۰/۲۳**	۱					
تاب آوری	۰/۱۹**	۰/۳۹**	۰/۲۲**	۰/۲۵**	۰/۱۴**	۱				
خودکارآمدی	۰/۱۴*	۰/۲۱**	۰/۲۲**	۰/۲۴**	۰/۰۷**	۰/۲۰**	۱			
امیدواری	۰/۳۰**	۰/۲۸**	۰/۳۰**	۰/۳۴**	۰/۱۶**	۰/۱۷**	۰/۱۸**	۱		
هیجان های مثبت تدریس	۰/۲۱**	۰/۱۸**	۰/۱۷**	۰/۲۶**	۰/۲۹**	۰/۲۵**	۰/۲۸**	۰/۳۰**	۱	

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

با توجه به جدول شماره (۳) می‌بینیم که از میان متغیرهای برونزا (ابعاد ادراک از رهبری اصیل) به ترتیب شفافیت رابطه ای (۰/۲۶)، خودآگاهی (۰/۲۱)، اخلاق مداری (۰/۱۸) و پردازش متوازن (۰/۱۷) بالاترین تا پایین ترین ضریب همبستگی را با هیجان‌های مثبت تدریس دارا می‌باشند که تمامی این ضرایب از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنی دار هستند. از میان متغیرهای درونزا (مولفه‌های سرمایه‌های روان شناختی) نیز به ترتیب امیدواری (۰/۳۰)، خوش بینی (۰/۲۹)، خودکارآمدی (۰/۲۸)، تاب آوری (۰/۲۵) و امیدواری (۰/۲۶) بالاترین تا پایین ترین ضریب همبستگی را با هیجان‌های مثبت تدریس دارا هستند که هر سه این ضرایب از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنی دار هستند.

در ادامه جدول ۴ مربوط به اثرات مستقیم آورده می‌شود.

جدول ۴: برآوردهای ضرایب اثر مستقیم

t	خطای استاندارد برآورد	پارامتر استاندارد شده	متغیرها برآوردها
			اثر مستقیم خودآگاهی بر :
۲/۵۲	۰/۰۴	۰/۱۵*	خوش بینی
۰/۷۴	۰/۰۳	۰/۰۴	تاب آوری
۰/۲۵	۰/۰۶	۰/۰۲	خودکارآمدی
۲/۸۱	۰/۰۴	۰/۱۶**	امیدواری
			اثر مستقیم اخلاق مداری بر
۲/۵۹	۰/۰۴	۰/۱۵**	خوش بینی
۵/۶۸	۰/۰۴	۰/۳۳**	تاب آوری
۲/۱۹	۰/۰۴	۰/۱۳*	خودکارآمدی
۲/۶۶	۰/۰۴	۰/۱۵**	امیدواری

			اثر مستقیم پردازش متوازن بر:
۲/۶۰	۰/۰۳	۰/۱۵**	خوش بینی
۱/۷۳	۰/۰۵	۰/۱۰	تاب آوری
۲/۴۸	۰/۰۳	۰/۱۵*	خودکارآمدی
۳/۱۶	۰/۰۳	۰/۱۸**	امیدواری
			اثر مستقیم شفافیت رابطه ای بر:
۲/۱۲	۰/۰۳	۰/۱۲*	خوش بینی
۲/۶۶	۰/۰۴	۰/۱۵**	تاب آوری
۲/۹۶	۰/۰۳	۰/۱۸**	خودکارآمدی
۴/۰۰	۰/۰۳	۰/۲۲**	امیدواری
			اثر مستقیم خوش بینی بر:
۴/۲۸	۰/۰۴	۰/۲۳**	هیجان های مثبت تدریس
			اثر مستقیم تاب آوری بر:
۲/۷۵	۰/۰۴	۰/۱۵**	هیجان های مثبت تدریس
			اثر مستقیم خودکارآمدی بر:
۴/۰۹	۰/۰۳	۰/۲۲**	هیجان های مثبت تدریس
			اثر مستقیم امیدواری بر:
۳/۷۵	۰/۰۴	۰/۲۰**	هیجان های مثبت تدریس

* P < ۰/۰۵ ** P < ۰/۰۱

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۴ اثر مستقیم خودآگاهی بر خوش بینی برابر با ۰/۱۵ و با توجه به مقدار (t = ۲/۵۲) در سطح ۰/۰۵ معنی دار است. همچنین اثر مستقیم خودآگاهی بر تاب آوری و خودکارآمدی به ترتیب برابر با ۰/۰۴ و ۰/۰۲ است که از نظر آماری معنی دار نیست. در نهایت اثر مستقیم خودآگاهی بر امیدواری برابر با ۰/۱۶ و با توجه به مقدار (t = ۲/۸۱) از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. همچنین اثر مستقیم بعد اخلاق مداری بر خوش بینی برابر با ۰/۱۵ و با توجه به مقدار (t = ۲/۵۹) در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. همچنین اثر مستقیم اخلاق مداری بر تاب آوری برابر با ۰/۳۲ و با توجه به مقدار (t = ۵/۶۸) در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. اثر مستقیم اخلاق مداری بر خودکارآمدی برابر با ۰/۱۳ و با توجه به مقدار (t = ۲/۱۹) در سطح ۰/۰۵ معنی دار است. در نهایت اثر مستقیم اخلاق مداری بر امیدواری برابر با ۰/۱۵ و با توجه به مقدار (t = ۲/۶۶) در سطح ۰/۰۱ معنی دار است.

اثر مستقیم بعد پردازش متوازن بر خوش بینی نیز برابر با ۰/۱۵ و با توجه به مقدار (t = ۲/۶۰) در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. اثر مستقیم پردازش متوازن بر تاب آوری برابر با ۰/۱۰ و از نظر آماری معنی دار نیست. همچنین اثر مستقیم پردازش متوازن بر خودکارآمدی برابر با ۰/۱۵ و با توجه به مقدار (t = ۲/۴۸) در سطح ۰/۰۵ معنی دار است. در نهایت اثر مستقیم پردازش متوازن بر امیدواری برابر ۰/۱۸ و با توجه به مقدار (t = ۳/۱۶) در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. اثر مستقیم بعد شفافیت رابطه ای بر خوش بینی برابر با ۰/۱۲ و با توجه به مقدار (t = ۲/۱۲) در سطح ۰/۰۵ معنی دار است. اثر مستقیم شفافیت رابطه ای بر تاب آوری برابر با ۰/۱۵ و با توجه به مقدار (t = ۲/۶۶) از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. همچنین اثر مستقیم شفافیت رابطه ای بر خودکارآمدی برابر با ۰/۱۸ و با توجه به مقدار (t = ۲/۹۶) در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. در نهایت اثر مستقیم شفافیت رابطه ای بر امیدواری برابر با ۰/۲۲ و با توجه به مقدار (t = ۴/۰۰) در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. اثر مستقیم بعد خوش بینی بر هیجان های مثبت تدریس برابر با ۰/۲۳ و با توجه به مقدار (t = ۴/۲۸) در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. همچنین اثر مستقیم بعد تاب آوری بر هیجان های مثبت تدریس برابر با ۰/۱۵ و با توجه به مقدار (t = ۲/۷۵) در سطح ۰/۰۱ معنی دار است.

اثر مستقیم بعد خودکارآمدی بر هیجان های مثبت تدریس برابر با ۰/۲۲ و با توجه به مقدار (t = ۴/۰۹) در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. همچنین اثر مستقیم امیدواری بر هیجان های مثبت تدریس برابر با ۰/۲۰ و با توجه به مقدار (t = ۳/۷۵) در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. در ادامه جدول ۵ مربوط به اثرات غیرمستقیم آورده می شود.

جدول ۵ برآورد ضرایب اثر غیرمستقیم

متغیرها	برآوردها	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	T
اثر غیرمستقیم خودآگاهی بر:				
هیجان های مثبت تدریس	۰/۰۸**	۰/۰۴	۲/۹۳	
اثر غیرمستقیم اخلاق مداری بر:				
هیجان های مثبت تدریس	۰/۱۴**	۰/۰۴	۴/۶۴	
اثر غیرمستقیم پردازش متوازن بر:				
هیجان های مثبت تدریس	۰/۱۲**	۰/۰۳	۴/۲۹	
اثر غیرمستقیم شفافیت رابطه ای بر:				
هیجان های مثبت تدریس	۰/۱۳**	۰/۰۳	۴/۵۶	

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

با توجه به اطلاعات جدول ۵ اثر غیر مستقیم بعد خودآگاهی بر هیجان های مثبت تدریس برابر با ۰/۰۸ و با توجه به $t = 2/93$ در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. لازم به ذکر است که با توجه به عدم معنی داری اثر مستقیم خودآگاهی بر تاب آوری و خودکارآمدی این اثر غیر مستقیم خودآگاهی بر هیجان های مثبت تدریس صرفا از طریق واسطه گری خوش بینی و امیدواری صورت می گیرد.

اثر غیر مستقیم بعد اخلاق مداری بر هیجان های مثبت تدریس نیز برابر با ۰/۱۴ و با توجه به $t = 4/29$ در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. لازم به ذکر است که این اثر غیر مستقیم اخلاق مداری بر هیجان های مثبت تدریس از طریق واسطه گری مولفه های سرمایه روان شناختی (خوش بینی، تاب آوری، خودکارآمدی و امیدواری) صورت می گیرد.

اثر غیر مستقیم بعد پردازش متوازن بر هیجان های مثبت تدریس برابر با ۰/۱۲ و با توجه به $t = 3/84$ در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. لازم به ذکر است که با توجه به عدم معنی داری اثر مستقیم بعد پردازش متوازن بر تاب آوری که قبلا به آن اشاره شد، این اثر غیر مستقیم پردازش متوازن بر هیجان های مثبت تدریس صرفا از طریق واسطه گری مولفه های خوش بینی، خودکارآمدی و امیدواری صورت می گیرد. اثر غیر مستقیم بعد شفافیت رابطه ای بر هیجان های مثبت تدریس برابر با

۰/۱۳ و با توجه به ($t = ۴/۵۶$) در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. لازم به ذکر است که این اثر غیر مستقیم شفافیت رابطه‌ای بر هیجان‌های مثبت تدریس از طریق واسطه‌گری مولفه‌های سرمایه روان-شناختی (خوش بینی، تاب آوری، خودکارآمدی و امیدواری) صورت می‌گیرد. در ادامه به مقایسه اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرها بر هیجان‌های مثبت تدریس پرداخته می‌شود.

جدول: ۶ ضرایب استاندارد شده اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کل متغیرها بر هیجان‌های مثبت تدریس

متغیرها	برآوردها	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	اثرات کل
به روی هیجان‌های مثبت تدریس از:				
خودآگاهی	-	۰/۰۸**	۰/۰۸**	۰/۰۸**
اخلاق مداری	-	۰/۱۴**	۰/۱۴**	۰/۱۴**
پردازش متوازن	-	۰/۱۲**	۰/۱۲**	۰/۱۲**
شفافیت رابطه‌ای	-	۰/۱۳**	۰/۱۳**	۰/۱۳**
خوش بینی	۰/۲۳**	-	-	۰/۲۳**
تاب آوری	۰/۱۵**	-	-	۰/۱۵**
خودکارآمدی	۰/۲۲**	-	-	۰/۲۲**
امیدواری	۰/۲۰**	-	-	۰/۲۰**

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌کنیم هیچ کدام از ابعاد ادراک از رهبری اصیل به عنوان متغیرهای برونزای پژوهش (خودآگاهی، اخلاق مداری، پردازش متوازن، شفافیت رابطه‌ای) بر هیجان‌های مثبت تدریس دارای اثر مستقیم نیستند. در حالی که اثر غیر مستقیم هر چهار بعد متغیر برونزا شامل خودآگاهی (۰/۰۸)، اخلاق مداری (۰/۱۴)، پردازش متوازن (۰/۱۲) و شفافیت رابطه‌ای (۰/۱۳) بر هیجان‌های مثبت تدریس از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنی دار است که این امر بیانگر نقش واسطه‌ای متغیر سرمایه‌های روان‌شناختی در میان ابعاد ادراک از رهبری اصیل و هیجان‌های مثبت تدریس است.

در جدول زیر واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۷: واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیر	واریانس تبیین شده (R^2)
۱	خوش بینی	۰/۱۴
۲	تاب آوری	۰/۱۹
۳	خودکارآمدی	۰/۱۰
۴	امیدواری	۰/۲۲
۵	هیجان های مثبت تدریس	۰/۲۳

همان طور که در جدول ۷ مشاهده می گردد ۲۳ درصد از واریانس هیجان های مثبت تدریس توسط ابعاد رهبری اصیل و سرمایه های روان شناختی تبیین می گردد. جهت بررسی برازندگی مدل از شاخص های برازندگی استفاده شده است. بطور کلی از میان مشخصه های برازندگی متنوعی که وجود دارد، در این پژوهش شاخص های برازش χ^2/df ، 'RMSEA'، 'CFI'، 'GFI' و 'AGFI' گزارش می شود در جدول زیر مشخصه های برازندگی مدل ارائه شده است.

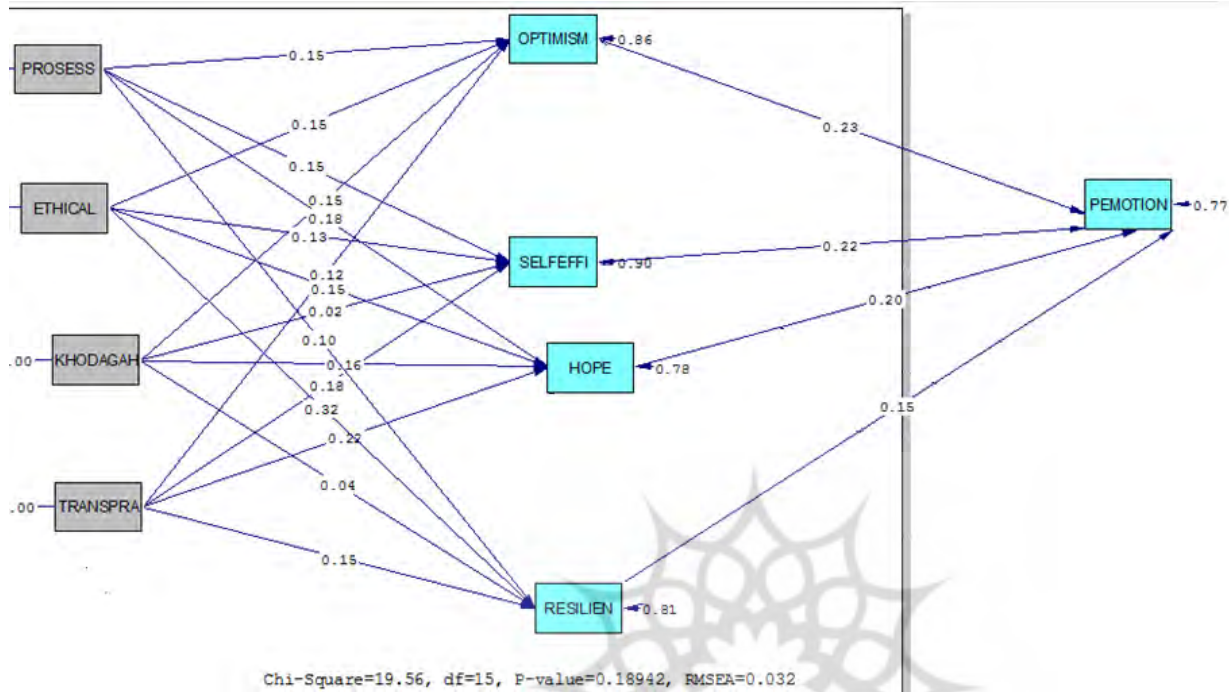
جدول ۸: مشخصه های نکویی برازندگی مدل پیش بینی هیجان تدریس

مشخصه	برآورد
نسبت مجذور کای به درجه آزادی ($\chi^2/df < 3$)	۱/۳۰
ارزش P	۰/۱۹
شاخص برازندگی تطبیقی ($CFI > 0.9$)	۰/۹۹

^۱ Comparative Fit Index

۰/۹۹	شاخص نکویی برازش ($GFI > 0.8$)
۰/۹۵	شاخص تعدیل شده نکویی برازش ($AGFI > 0.9$)
۰/۰۳	جذر برآورد واریانس خطای تقریب ($RMSEA < 0.08$)

یکی از شاخص‌های عمومی برای به حساب آوردن پارامترهای آزاد در محاسبه شاخص‌های برازش شاخص خی-دو بهنجار است که از تقسیم ساده خی-دو بر درجه آزادی مدل محاسبه می‌شود. چنانچه این مقدار کوچکتر از ۲ باشد مطلوب است و اگر از ۵ کوچکتر باشد با اغماض قابل قبول است. شاخص $RMSEA$ در بیشتر تحلیل‌های عاملی تأییدی و مدل‌های معادلات ساختاری استفاده می‌شود اگر مقدار این شاخص کوچکتر از ۰/۰۵ باشد برازندگی مدل خوب است. دامنه تغییرات GFI و CFI و $AGFI$ بین صفر و یک می‌باشد. مقدار قابل قبول این دو شاخص باید برابر یا بزرگتر از ۰,۹ باشد. با توجه به مشخصه‌های نکویی برازش که در جدول ۸ گزارش شده برازش مدل پیش‌بینی هیجان‌های تدریس در سطح مطلوبی می‌باشد. در ادامه نمودار مسیر مدل برازش شده همراه با پارامترهای برآورد شده (مقادیر استاندارد) ارائه شده است.



شکل ۲: نمودار مسیر و برآورد پارامترهای مدل برازش شده پیش بینی هیجان های تدریس

در جدول ۹ نیز نتایج بررسی فرضیه های تحقیق گزارش شده است.

جدول ۹: نتایج بررسی فرضیه های تحقیق

شماره	فرضیه	نتیجه
۱	خودآگاهی بر مؤلفه های سرمایه روان شناختی (خودکارآمدی، امیدواری، تاب آوری، خوش بینی) دارای اثر مستقیم مثبت است.	تایید شد
۲	اخلاق مداری بر مؤلفه های سرمایه روان شناختی (خودکارآمدی، امیدواری، تاب آوری، خوش بینی) دارای اثر مستقیم مثبت است.	تایید شد
۳	پردازش متوازن بر مؤلفه های سرمایه روان شناختی (خودکارآمدی، امیدواری، تاب آوری، خوش بینی) دارای اثر مستقیم مثبت است.	تایید شد
۴	شفافیت رابطه ای بر مؤلفه های سرمایه روان شناختی (خودکارآمدی، امیدواری، تاب آوری، خوش بینی) دارای اثر مستقیم مثبت است.	تایید شد

تایید شد	خودکارآمدی بر هیجانات تدریس مثبت اثر مستقیم و مثبت و بر هیجانات تدریس منفی داری اثر مستقیم و منفی می باشد.	۵
تایید شد	امیدواری بر هیجانات تدریس مثبت اثر مستقیم و مثبت و بر هیجانات تدریس منفی داری اثر مستقیم و منفی می باشد.	۶
تایید شد	تاب آوری بر هیجانات تدریس مثبت اثر مستقیم و مثبت و بر هیجانات تدریس منفی داری اثر مستقیم و منفی می باشد.	۷
تایید شد	خوش بینی بر هیجانات تدریس مثبت اثر مستقیم و مثبت و بر هیجانات تدریس منفی داری اثر مستقیم و منفی می باشد.	۸
تایید شد	خودآگاهی از طریق مؤلفه های سرمایه های روان شناختی (خودکارآمدی، امیدواری، تاب آوری، خوش بینی) بر هیجانات تحصیلی مثبت دارای اثر غیرمستقیم و مثبت و بر هیجانات تدریس منفی دارای اثر غیرمستقیم و منفی می باشد.	۹
تایید شد	اخلاق مداری از طریق مؤلفه های سرمایه های روان شناختی (خودکارآمدی، امیدواری، تاب آوری، خوش بینی) بر هیجانات تحصیلی مثبت دارای اثر غیرمستقیم و مثبت و بر هیجانات تدریس منفی دارای اثر غیرمستقیم و منفی می باشد.	۱۰
تایید شد	شفافیت رابطه ای از طریق مؤلفه های سرمایه های روان شناختی (خودکارآمدی، امیدواری، تاب آوری، خوش بینی) بر هیجانات تحصیلی مثبت دارای اثر غیرمستقیم و مثبت و بر هیجانات تدریس منفی دارای اثر غیرمستقیم و منفی می باشد.	۱۱
تایید شد	پردازش متوازن از طریق مؤلفه های سرمایه های روان شناختی (خودکارآمدی، امیدواری، تاب آوری، خوش بینی) بر هیجانات تحصیلی مثبت دارای اثر غیرمستقیم و مثبت و بر هیجانات تدریس منفی دارای اثر غیرمستقیم و منفی می باشد.	۱۲

بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش نشان داد که اثر مستقیم خودآگاهی بر خوش بینی و امیدواری مثبت و معنی دار است. با این حال مطابق نتایج بدست آمده، اثر مستقیم خودآگاهی بر تاب آوری و خودکارآمدی معنی دار نبود. همچنین نتایج پژوهش حاکی از آن بود که اثر مستقیم اخلاق مداری بر خوش بینی، تاب آوری، خودکارآمدی و امیدواری مثبت و معنی دار است. در این پژوهش اثر مستقیم پردازش متوازن بر خوش بینی، خودکارآمدی و امیدواری مثبت و معنی دار بود، با این حال اثر مستقیم و مثبت پردازش متوازن بر تاب آوری معنی دار نبود. نتایج همچنین بیانگر آن بود که اثر مستقیم شفافیت رابطه ای بر تمامی مولفه های سرمایه روان شناختی مثبت و معنی دار است.

نتایج پژوهش حاضر با یافته های مطالعات (Ghane niy et al 2015)، (Mirmahammadi & (Rego et al 2012) (Schlaerth ، (Poon, 2013) ، (Coggins, 2012)، (Rahimiyan, 2014)

(2014) و (Ching-Sheue, 2014) همسو و با نتایج پژوهش (Carrol Abdullah, 2009) ناهمسو است. می توان چنین استدلال کرد که رهبران اصیل با استفاده از فرایند خودآگاهی موجب افزایش استقلال افراد زیر دست خود می شوند که این خود موجب افزایش رفتارهای خلاقانه می شود، رهبران اصیل با استفاده از الگوهای رفتاری و اخلاقی، جوی از اعتماد را درون سازمان به وجود می آورند و با دادن اعتماد به نفس به کارکنان باعث می شوند افراد از خطر پذیری و تجربه کردن نهراسند که این خود زمینه ساز افزایش ایده های خلاقانه در افراد می شود. آن ها همچنین با استفاده از فرایند شفافیت رابطه ی کارمندان را در ابراز عقاید و احساسات و خود-گشودگی تشویق کرده و به عقاید و نظرات کارکنان احترام می گذارند. یک رهبر، نقش مهمی در ایجاد رفاه و کاهش رفتارهای ناسالم و افزایش خوش بینی و امید و خودکارآمدی ایفا می کند. معلمانی که به وسیله رهبران اصیل هدایت می شوند، سرمایه روان شناختی بالاتری دارند. با توجه به نتایج پژوهش حاضر رهبران اصیل می توانند نقش والگویی مثبتی برای رشد سرمایه روان شناختی معلمان باشند.

یافته های این پژوهش بیانگر آن بود که خوش بینی، تاب آوری، خودکارآمدی و امیدواری بر هیجان های مثبت تدریس دارای اثر مستقیم و مثبت می باشند. نتایج پژوهش حاضر با یافته های مطالعات (Afzaet al, 2014) و (Simar Asl et al, 2010) همخوانی دارد. هیجانانگیز تدریس بخشی جدایی ناپذیر از زندگی کاری معلمان هستند و در کلاس های درس، که در آن یادگیرندگان و معلمان گرد هم می آیند، وجود دارند. هیجانانگیز "عمیقاً با هدف و منظور آموزش در هم تنیده، و بین سیاست های آموزشی و سیاست های پویایی زندگی در مدرسه، روابط نزدیکی وجود دارد. تاب آوری به کارکنان اجازه می دهد تا بعد از تجربه هر شکست با تلاش مضاعف برای حل خلاقانه یک مشکل و بهره گیری از یک فرصت، خودکارآمدی خود را بازسازی کنند. همچنین خودآگاهی مهمترین عنصر و سنگ بنای مهم رهبری اصیل است و به درک نقاط قوت و ضعف فردی و چگونگی ارتباط با دنیای پیرامون شخص اشاره دارد. در حقیقت بدون توجه به خودآگاهی، اصالت بیشتر با تناسب بین هویت فردی و عملکرد ارتباط پیدا خواهد کرد که در این حالت خود شیفتگی، شرارت و عملکردهای ناشایست نیز دارای توجیه می شوند، زیرا هویت خود را با اعمالی که انجام می دهند سازگار می دانند. این در حالی است که هر گاه معلم درس خود را به صورتی معنی دار ارائه کند، دانش آموز انتخاب های خود را با اهمیت و دیدگاهش را تعیین کننده بداند، ارائه مطالب از سطح توانایی وی خیلی فراتر یا فروتر نباشند، چالش برانگیز باشند و دانش آموز پس از ارائه پاسخ های مناسب بازخوردی مثبت از معلم دریافت کند، انگیزش درونی او افزایش می یابد.

همچنین نتایج این پژوهش حاکی از این بود که اثر غیرمستقیم خودآگاهی بر هیجان‌های مثبت تدریس معنی دار است. با این حال، با توجه به عدم معنی داری اثر مستقیم خودآگاهی بر تاب آوری و خودکارآمدی، اثر غیرمستقیم خودآگاهی بر هیجان‌های مثبت تدریس صرفاً از طریق واسطه‌گری خوش بینی و امیدواری صورت می‌گیرد. نتایج پژوهش همچنین بیانگر آن بود که اثر غیرمستقیم اخلاق مداری بر هیجان‌های مثبت تدریس معنی دار است و از طریق واسطه‌گری خوش بینی، تاب آوری، خودکارآمدی و امیدواری صورت می‌گیرد. نتایج همچنین نشان داد که اثر غیرمستقیم پردازش متوازن بر هیجان‌های مثبت تدریس معنی دار است. با این حال، با توجه به عدم معنی داری اثر مستقیم پردازش متوازن بر تاب آوری، اثر غیرمستقیم خودآگاهی بر هیجان‌های مثبت تدریس صرفاً از طریق واسطه‌گری خوش بینی، خودکارآمدی و امیدواری صورت می‌گیرد. همچنین نتایج پژوهش حاضر بیانگر آن بود که اثر غیرمستقیم شفافیت رابطه‌ای بر هیجان‌های مثبت تدریس معنی دار است و از طریق واسطه‌گری خوش‌بینی، تاب آوری، خودکارآمدی و امیدواری صورت می‌گیرد. نتایج به دست آمده با نتایج تحقیقات (Afzal et al, 2014) و (Ghane niya et al, 2015) هم خوانی دارد. با توجه به اینکه آموزش یک فرایند گران‌بار هیجانی برای فراگیران، معلمان و والدین است، ضرورت بررسی هیجان‌ها در بافت‌های آموزشی، به منظور تبیین هیجان‌ها در آموزش، مؤلفه‌های انگیزشی، شناختی و هیجانی مشخص می‌شود. بر این اساس پژوهشگران بر این عقیده اند که وقتی کارآمدی با امیدواری همراه می‌شود، باور به توانایی موفق بودن به واسطه اضافه شدن ابزارها و روش‌های ویژه نیرومندتر می‌شود، که می‌تواند برای انجام وظیفه به طور موثر به کار رود. به علاوه این باور که آن‌ها می‌توانند موفق باشند، به این افراد مسیریابی را که به موفقیت آن‌ها کمک می‌کند را نشان می‌دهد. این گونه ارزیابی‌ها می‌تواند منجر به احساس مصمم بودن و پرنرزی بودن (هیجان‌های مثبت تدریس) شوند. بنابراین افرادی که خودکارآمدی، امیدواری، خوش بینی و تاب آوری بالایی دارند نه تنها به احتمال بیشتری ممکن است موفق شوند، بلکه به واسطه ارزیابی‌های مثبت ممکن است هیجان‌های مثبت بیشتری را نیز تجربه کنند. در نتیجه افراد با سرمایه روان شناختی بالا چنین رویدادهای موفق را بیشتر تجربه می‌کنند.

با نگاهی به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان چنین نتیجه گرفت که انجام تدریس اثربخش با سطح هیجان تدریس معلمان رابطه معناداری دارد. زیرا معلمان با هیجانی مثبت در تدریس، تلاش می‌کنند تا عیب‌ها را برطرف سازند و ویژگی‌های مثبتی را در خود و فراگیرانشان تقویت نمایند؛ آن‌ها با شور و شوق و انگیزه‌ای بالا تدریس می‌کنند؛ مسئولیت‌پذیر و عادل اند؛ دلسوز

و دقیق اند؛ مهارت‌های اجتماعی و روحیه همکاری بالایی داشته و به درستی با فراگیران ارتباط برقرار می‌کنند. و بر این اساس یک محیط امن عاطفی در کلاس درس ایجاد می‌شود که باعث ارتقای اثربخشی تدریس می‌شود. از این رو با توجه به اینکه آموزش یک فرایند گران‌بار هیجانی برای فراگیران، معلمان و والدین است، ضرورت بررسی هیجانانگیز در بافت‌های آموزشی، به منظور تبیین هیجانانگیز در آموزش، مؤلفه‌های انگیزشی، شناختی و هیجانی مشخص می‌شود.

منابع

- Afzal, A., Malik, N., & Atta, M. (2014). "The moderating role of positive and negative emotions in relationship between positive psychological capital and subjective well-being among adolescents". *International Journal of Research Studies in Psychology*, 3 (3), 29-42.
- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M., & Palmer, N. F. (2010). "Impact of Positive Psychological Capital on Employee Well-Being Over Time". *Journal of Occupational Health Psychology*, 15 (1), 17-28.
- Avolio, B. J; & Gardner, W. L. (2005). "Authentic Leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership". *Leadership Quarterly*, 16, 315-338.
- Baqeri, M., Baniasadi, H., & Davari, S. (2011). "Relationship between Religiosity, Personality and Teacher's Metal Health". *Studies in Islam & Psychologist*, 5(9), 7-32. (Persian).
- Carroll Abdullah, M. (2009). and psycap: a study of the relationship between positive Leadership behaviors and follower is positive psychological capital, Capella Universit. Subjects: *Behavioral sciences; Managemen, Publication Number 3378872*, Adviser: Joseph R. Avella.
- Ching-Sheue, F. U. (2014). "An Exploration of the Relationship between Psychological Capital and the Emotional Labor of Taiwanese Preschool Teachers". *Journal of Studies in Social Sciences*, 7 (2), 226-246.
- Coggins, E.D. (2012). The Relationship of Followers' Perceptions of Leaders' Servant Leadership Behaviors to Followers' Self-Ratings of the Four Components of Psychological Capital: *A Comparative Study of Evangelical Christian Leader-Follower Relationships in the United States and Cambodia*, Submitted to Regent University, for the degree of Doctor of Philosophy in Organizational Leadership.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education*, New York: Routledge.
- Gardner, W. L., Cogliser, C.C., Davis, K.M., Dickens, M.P. (2011). "Authentic leadership: A review of the literature and research agenda". *The Leadership Quarterly*, 22, 1120-1145.

- Ghane niya, M., Arshadi, N., Bashlide, K., & Farvahar, M. (2015). "The Effectiveness of Authentic Leadership Training of Managers on Employees Psychological Capital: An Experimental Study in A Petrochemical Company". *Quarterly Iranian Journal of Management Sciences*, 10(38),98-123.(Persian).
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015)."Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship". *European Journal of Psychology Education*, 30(4), 385 – 403.
- Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011)." Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers". *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1039–1048.
- Karimifar, M., Dinparvar, E., Rouholamini, M.S., & Besharat M.A. (2017)." The Effectiveness of Teaching Emotion Regulation Based on Gross Model on the Amount of Social and Emotional Adaptation Among young Men". *Advances in Cognitive Science*, 19 (1), 25-37. (Persian).
- Kunter, M., Frenzel, A.C., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). "Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity". *Contemporary Educational Psychology*, 36, 289-301.
- Luthans, F., Avolio, B.J., & Avey, J.B. (2007). "Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction". *Personnel Psychology*, 6, 138-146.
- Mirmahammadi, S.M., Rahimiyan, M. (2014)." Investigating the Effect of Genuine Leadership on Individual Creativity of Employees Based on the Mediating Role of Psychological Capital". *Management Research in Iran*, 18(3),181-203. (Persian).
- Morgeson, F.P. (2011)." Authentic leadership as a moderator of the relationship between LMX and content specific citizenship". *Journal of Applied Psychology*, 88, 170–178.
- Nelson, D.L., & Cooper, C.L. (2007). "Positive organizational behavior: An inclusive view". In D. L. Nelson & C. L. Cooper (Eds.), *Positive organizational behavior*, (pp. 3-8). London: Sage.
- Poon, R. (2013). *the Impact of Securely Attached and Integrated Leadership on Follower Mental Health and Psychological Capital*. Submitted to Regent University School of Business & Leadership In partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Organizational Leadership.
- Rechard, A.B., Vogelgesang, G.R. (2012)."Authentic leadership and positive psychological capital: The mediating role of trust at the group of analysis". *Journal of leadership & Organational studies*,15(3), 450-458.
- Rego, A., Sousa, F., Marques, C., Cunha M.P. (2012). "Authentic leadership promoting employees'psychological capital and creativity". *Journal of Business Research* , 1-9.

- Schlaerth, A. (2014). *The Moderational Role of Organizational Culture and Psychological Climate in the Relationship Between Authentic Leadership and Constructive Conflict Behaviors*, A dissertation submitted to the faculty of the California School of Professional Psychology in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy at Alliant International University, Los Angeles, California.
- Schutz, P. A., Cross, D. I., Hong, J. Y., & Osbon, J. N. (2007). *Teacher identities, beliefs, and goals related to emotions in the classroom*, In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education*, London: Elsevier. 241-223.
- Simar Asl, N., Fayyazi, M., & Gholipour, A. (2010). "Explanation of the Consequences of Positive Organizational Behavior (POB) Among Iranian Librarians". *Iranian Management Association*, 5 (17), 23-46. (Persian).
- Taghipourfarshi, F., Entesar_Fomani, G.H. (2017). "The Relationship of Personality Traits with Productivity Emphasizing on Mediation Emotionality role in Teaching board of Azad University Academic Members in Tabriz (Case study)". *Quarterly Journal of Productivity Mangement*, 4(39),151-170. (Persian).
- Walumbwa, F., Luthans, F., Avey, J. B., & Oke, A. (2011). "Authentically leading groups: The mediating role of collective psychological capital and trust". *Journal of Organizational Behavior*, 32, 4-24.
- Youssef, C. M., & Luthans, F. (2010). *An integrated model of psychological capital in the workplace*. In A. Linley, S. Harrington, & N. Garcea (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology and work*, New York: Oxford University Press.
- Yousefi, F., Azadi, N., Taymoori, P., & Khasi, B. (2016). "Evaluation of anger incidence of elementary school teachers in Sanandaj city". *Zanko J Med Sci*, 17 (54), 45-51. (Persian).